

Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita

Hércules Toledo Corrêa

Dedico esta publicação à memória da amiga Eliane Fernanda

RESUMO:

Pretende-se, com este artigo, fazer uma reflexão sobre algumas concepções de leitura, com base, principalmente, em estudos da área da linguística, da linguística aplicada e da psicolinguística. A partir dessa reflexão, apresentamos um relato de experiência com alunos do curso de Letras do Centro Universitário de Belo Horizonte, realizadas nos últimos cinco anos.

Palavras-chave:

Leitura; Ensino de Leitura; Produção de Textos; Ensino de produção de textos

Abstract:

We intend, with this article, to reflect on some concepts of reading, based mainly in the area of linguistic studies, applied linguistics and psycholinguistics. From this discussion, we present a report of experiences with undergraduate students of *Letras* Course (Language Studies) at the Centro Universitário de Belo Horizonte, carried out during the last five years.

Key word:

Reading; Teaching reading; Writing; Teaching writing.

I - Sobre a leitura

Como prática social e escolar, a leitura vem sendo estudada por diversas áreas do conhecimento, como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Psicologia e a Ciência Cognitivas, a Neurociência, a Pedagogia, a Inteligência Artificial, a História, a Sociologia etc. Conforme o foco da pesquisa de cada um desses campos teóricos, a concepção de leitura se modifica. Muitas vezes as concepções se aproximam, formando interseções. Outras vezes, distanciam-se. Essa variação de concepções, que não é própria apenas do ato de ler, vincula-se à especialização da pesquisa, ao progresso científico e ao surgimento de novos paradigmas científicos. Novos trabalhos vão refinando e aperfeiçoando conceitos anteriores. Focalizamos, neste artigo, principalmente, estudos fundamentados na Linguística e na Psicolinguística, que se ocupam da leitura como um processo mental, procurando desenvolver e descrever modelos teóricos que deem conta de uma explicação

satisfatória e científica das bases cognitivas dessa prática social e escolar tão presente no dia a dia.

Para iniciar a discussão, citamos um trecho do professor e pesquisador português José Morais, que atua numa universidade belga, publicado no livro *A arte de ler*:

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (MORAIS, 1996:12)

Na citação, aparecem diversos usos e funções da leitura, que podemos dividir em duas grandes esferas: a leitura com o objetivo de produzir conhecimento e a leitura com o objetivo de produzir emoção. Deixaremos de lado esse segundo tipo de leitura e trataremos, aqui, especificamente da leitura enquanto instância de produção do conhecimento, ou seja, as chamadas leituras informativa e formativa.

Começemos pela etimologia da palavra leitura. A palavra ler, do latim *legere*, numa primeira instância, significava contar, enumerar as letras; em seguida, significava colher e, por último, roubar. A palavra traduz, em sua raiz, três níveis de leitura: 1) a leitura enquanto decodificação ou decifração (a soletração, a vocalização de sinais gráficos, o agrupamento de letras em sílabas e palavras); 2) a leitura enquanto “colheita”, por parte do leitor, do sentido já pronto no texto, demarcado unicamente pelas intenções do autor e 3) a leitura enquanto construção do sentido por parte do leitor, na medida em que roubar traz uma ideia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com o consentimento do proprietário. Assim, a leitura é, metaforicamente, um roubo por parte do leitor, uma apropriação de um bem (WALTY, 1995).

II - Aspectos cognitivos da leitura

Os trabalhos que procuram descrever a leitura como processo podem ser divididos em dois grandes polos: no primeiro, situam-se os modelos de processamento ascendente ou *bottom-up* e, no segundo, os modelos de processamento descendente ou *top-down*. Entre esses dois

polos situam-se concepções intermediárias, que oscilam entre a forma de processamento que parte do texto para o leitor (ascendente) e a que parte do leitor para o texto (descendente). As formas de processamento ascendente constituem estratégias que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar os conhecimentos anteriores do sujeito, enquanto que o processamento descendente é constituído por estratégias que vão dos conhecimentos anteriores à leitura daquele texto para o nível da decodificação das palavras. Conforme os modelos de leitura que privilegiam o processamento *top-down*, na verdade, o texto não é lido, faz-se simplesmente uma amostragem de seu conteúdo. Hoje, o modelo de processamento dito *interativo* é aquele que usa os dois tipos de estratégia e o leitor proficiente é aquele que sabe escolher a estratégia mais adequada segundo as exigências da tarefa, as suas necessidades e/ou o seu momento de leitura (KLEIMAN, 1993:35-36).

Considerada uma das mais radicais concepções ascendentes, a leitura, vista por GOUGH (1972), constitui simplesmente a decodificação serial de sinais gráficos. De acordo com essa concepção, a leitura é vista como um processo mecânico, que não envolve raciocínio elaborado.

Outra concepção de leitura, já da ordem dos processamentos descendentes, vê a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações” (GOODMAN, 1967 e 1970). Conforme essa teoria, o sentido do texto é “captado” pelo leitor mediante sua interação com o material linguístico, através de predições e previsões. O leitor formula, através das pistas fornecidas pelo texto, hipóteses de leitura que deverão ser confirmadas, refutadas ou reformuladas no decorrer da leitura em si. De acordo com essa concepção, tem-se a leitura como interação entre leitor e texto. O leitor desempenha importante papel, mas à custa do texto.

Avançando um pouco mais na concepção de Goodman, tem-se a concepção de leitura de SMITH (1971), para quem a formulação de hipóteses não tem base apenas nas expectativas do leitor, mas também nas intenções do autor, marcadas linguisticamente através de pistas textuais. Também para LEVY (1979 *apud* CARMAGNANI, 1992:38), o papel do leitor é o de reconstruir o texto a partir da simulação do processo de produção, esperando recuperar

no texto a coerência pretendida pelo autor. Para isso, o leitor constrói o significado a partir do *input* linguístico, do seu conhecimento prévio e da percepção das intenções do autor.

As visões de Goodman e Smith são significativas para a compreensão dos primeiros modelos cognitivistas de leitura, pois partiram de pressupostos inovadores sobre a natureza do processamento do texto, como a demonstração de que a recepção do texto não é uma atividade passiva, mas um processo ativo de construção mental no qual a quantidade de informação fornecida pelo cérebro, através dos conhecimentos prévios, é muito maior que o *input* visual e a demonstração de que a leitura é um processo seletivo, que parte das expectativas que se tem com relação ao texto (CARMAGNANI, 1992:33-34).

A partir das concepções de Goodman e Smith conclui-se que o leitor deve ser rápido, seletivo, capaz de utilizar seu conhecimento anterior e “ler significados” e não letras e palavras (como defende GOUGH, 1972). A essência da leitura seria, então, a capacidade de formular perguntas apropriadas a respeito do texto e encontrar respostas relevantes. Foi também a partir desses modelos que se questionaram algumas das noções da concepção estruturalista de leitura, a qual pressupunha que a percepção de unidades menores, como letras e palavras, deveria ser o ponto de partida para se chegar às unidades maiores, como parágrafos e textos (CARMAGNANI, 1992:34). De acordo com as concepções de Smith e Levy, o papel do leitor seria o de “reconstrutor” do sentido do texto, cabendo ao autor o papel de “construtor” do sentido, através de marcas formais impressas no texto. Nessas últimas concepções, já se percebe a leitura como uma forma de interação entre autor e leitor mediante o texto.

Entretanto, esses modelos não levavam em conta o leitor enquanto um sujeito inserido num determinado contexto sociocultural. A fim de sanar essa falha, uma outra perspectiva inaugura a visão social da leitura, afastando-se do caráter predominantemente cognitivista do ato de ler. Nessa perspectiva parecem situar-se os trabalhos de KLEIMAN (1989 e 1993), SOARES (1991), BATISTA (1991), DELL’ISOLA (1988) e TERZI (1995).

Angela Kleiman (1989) concebe a leitura como uma interação autor/leitor mediante o texto. Entretanto, ressalta que compreender um texto escrito não é apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (p. 10). Em trabalho posterior, Kleiman (1993) também vê o espaço social do leitor como determinante para a construção do sentido do texto, ao afirmar que ao se ler um texto coloca-se em ação todo um sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a socialização primária do leitor, ou seja, o grupo social em que o leitor foi criado (p. 10). A pesquisadora considera a leitura, ainda, como ato intertextual, ao considerar a leitura uma “prática social que remete a outros textos e a outras leituras” (p.10)

Na mesma perspectiva, Magda Soares (1991) afirma que autor e leitor são indivíduos socialmente determinados, o que confere a cada um deles, com suas crenças, conhecimentos, opiniões, o lugar de construtores do sentido. A concepção de leitura de Regina Dell’Isola (1988) é semelhante, quando considera o leitor como um consumidor ativo de mensagens, significativas e relevantes, e conclui, com sua pesquisa, que o contexto sociocultural dos sujeitos é determinante para a produção de inferências e, portanto, para a produção diferenciada de leituras de um mesmo texto.

Em trabalhos posteriores, Soares e Kleiman, dando prosseguimento às pesquisas sobre a leitura, introduzem o conceito de letramento. Uma das maiores autoridades brasileiras no assunto, a professora, pesquisadora e autora de manuais didáticos Magda Soares afirma que “letramento é resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998:18) Já para Angela Kleiman, letramento são as próprias práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. (Cf. KLEIMAN, 1995) Em ambas as definições, podemos perceber a ideia de uso social da linguagem. Portanto, o que se conclui é que o conceito de letramento ratifica o caráter social e interativo da leitura.

Magda Soares, num texto que podemos considerar como uma grande referência para os estudos sobre o letramento, faz uma primeira distinção, chamando a atenção para as dimensões individual e social dessa questão, ressaltando que a dimensão social é mais relevante, uma vez que a questão da leitura e da escrita é fundamental para a interação entre indivíduos. Pensando-se dessa forma, enfraquece-se a dimensão individual do letramento, que não leva em conta usos sociais dessas práticas. No artigo “Letramento e escolarização” (SOARES, 2003), é a vez de a pesquisadora fazer uma reflexão entre as práticas de letramento escolares e sociais. Hoje em dia suportes textuais antes rejeitados e negados pela escola cada vez mais se inserem no contexto escolar, como é o caso das revistas em quadrinhos, dos textos publicitários (de sofisticados *folders* até os volantes produzidos das formas mais artesanais), das receitas culinárias, dos diversos formulários com os quais lidamos em nosso dia-a-dia, dentre tantos outros. Tornar eventos e práticas de letramento escolares menos artificiais e mais próximos daquilo que acontece fora dos muros da escola coloca-se como a grande questão para nós, professores de Português, em muitos casos. Por exemplo, é necessário que o jornal circule na escola de uma maneira semelhante ao modo como circula na sociedade: normalmente, não lemos jornais para cumprirmos tarefas escolares – como respondermos questões, fazermos dissertações, mas para nos informarmos e, em grande parte das vezes, para nos formarmos, tornarmo-nos mais críticos, mais “antenados”. Por outro lado, quando a publicidade entra na sala de aula, ela não pode circular ali apenas cumprindo sua função primeira, que é a venda de um produto. Precisamos formar leitores críticos do discurso publicitário, que seduz o consumidor alienado, que não questiona qualidade, funcionalidade, relação custo-benefício, dentre outros fatores. Também precisamos trabalhar com nossos alunos situações em que o discurso jornalístico e o publicitário se entrecruzam, dividindo o mesmo suporte, como é o caso das revistas informativas mais lidas do nosso país, como a *Veja* e a *Isto É*. Redobra-se, nesse caso, a necessidade de uma leitura crítica.

No polo extremo dos processamentos do tipo *top-down*, pode-se situar a concepção de leitura exposta por Eni Orlandi (1991), filiada à linha de Análise do Discurso francesa, que vê as condições sócio-histórico-ideológicas, fora dos indivíduos envolvidos na produção do sentido, como determinantes para a compreensão.

Carmen Lobato (1995), ao resenhar boa parte das concepções de leitura acima descritas, opta por sintetizá-las na ideia de leitura como “interação leitor/autor mediante o texto, determinada linguística, cognitiva e socialmente”. Com essa concepção, abarcam-se todas as outras, indo da mera decodificação dos sinais gráficos (determinação linguística) até a integração do *input* gráfico com os conhecimentos prévios do leitor (determinações cognitiva, social, histórica e ideológica).

Embora as pesquisas na área da leitura já tenham apresentado modelos bastante complexos, ainda hoje é comum encontrarem-se em livros didáticos exercícios e tarefas que demonstram uma concepção meramente mecânica da leitura, como as perguntas de *interpretação do texto* em que se exige, no máximo, a decodificação de palavras.

III - Práticas acadêmicas de leitura e de escrita

Apresentamos, a seguir, algumas práticas de leitura realizadas com alunos de Letras, nos últimos cinco anos, no Centro Universitário de Belo Horizonte, e que se têm revelado bastante proveitosas. A partir das práticas de leituras, surgem também as atividades de produção textual, significativas e contextualizadas, como a produção de fichamentos, resumos e resenhas, que diferem das “redações escolares”, muitas vezes produzidas sem que se trabalhem as condições de produção de textos, na base apenas da sugestão de um tema e, quando muito, na orientação do tipo textual, sem considerar os gêneros discursivos e suas especificidades.

Leitura inspecional e leitura linear

A primeira delas chamarei de **leitura inspecional** ou **varredura**. Essa é uma prática bastante simples e muitas vezes óbvia para uma grande parte dos leitores. Entretanto, creio que chamar a atenção para ela e enfatizar a necessidade de sua execução constitui um passo importante para se conseguir uma leitura mais eficiente de um texto ou de um livro. Em razão dos altos preços dos livros no Brasil e da falta de bibliotecas melhor equipadas, o que

se vê, no ensino de hoje, é o uso em larga escala de textos reproduzidos mecanicamente, a famosa cópia **xérox** (em Belo Horizonte usamos mesmo a palavra no masculino e com acentuação oxítona o **xerox**).

Ora, um capítulo de livro e/ou um artigo de revista científica reproduzidos são textos “arrancados” do seu contexto original. Essa descontextualização muitas vezes deforma o texto original, com sensível perda da sua qualidade gráfica. A perda da qualidade gráfica – letras em tamanho reduzido; falta de cores, importantes principalmente em gráficos e ilustrações; redução de margens; montagens sem apresentação estética, dentre outros elementos – leva a um prejuízo no processo de leitura que pode comprometer sobremaneira a compreensão, a começar pela dificuldade de leitura nos seus aspectos mais mecânicos e superficiais (na decodificação) e influenciando também o prazer de ler um texto esteticamente cuidado. Esses fatores podem afetar, ainda, a compreensão global do texto. A fim de se minimizarem esses prejuízos, recomenda-se um exame global do material a ser lido, antes de se fazer a leitura linear. É preciso atentar para títulos, resumos e palavras-chave (comuns em artigos científicos), subtítulos, ilustrações e suas legendas, gráficos e tabelas, letras grafadas com tipos e fontes diferentes – negritos, itálicos, capitulares, etc. Se estamos lendo um livro inteiro – o que tem sido cada vez mais raro no ensino universitário nos dias de hoje – ou se vamos ler apenas um ou dois capítulos de um livro no seu original – o que também se tem tornado meio raro – é importante fazer **igualmente** uma leitura inspecional, lendo, **de início**, apresentações, prefácios, quarta capa, orelhas, referências bibliográficas.

A partir da leitura inspecional, o leitor passa a ter determinadas expectativas de leitura, formulando questões a si mesmo com relação ao conteúdo do texto a ser lido e trabalhado. São perguntas que o próprio leitor faz para si e que lhe são muito mais significativas do que aquelas feitas pelos seus professores. A partir da leitura inspecional é possível, também, levantar hipóteses sobre o conteúdo global do texto. Hipóteses essas que poderão ser confirmadas ou descartadas quando, num segundo momento, for realizada a leitura linear do texto. Como já foi afirmado, a prática da leitura inspecional é muito simples, mas pouco usada pelos leitores de pouco traquejo. Se observamos leitores experientes, percebemos que

a inspeção do material constitui um hábito muito frequente entre eles. Observem professores e leitores mais experientes examinando livros em bibliotecas e livrarias. Observem amigos e familiares que vocês consideram leitores proficientes e comprovarão que esses leitores sempre realizam uma inspeção no material, ao selecionarem as suas leituras.

Obviamente, a leitura inspecional, rápida e dinâmica, apesar de contribuir bastante para uma melhoria do nível de compreensão de um texto, não dispensa a **leitura linear**, que constitui a leitura tradicional, palavra por palavra, do início ao fim do texto. Entretanto, a leitura linear deve constituir um segundo momento de leitura ou, melhor dizendo, uma segunda leitura do texto. Um exercício interessante é dividir uma turma em dois grupos. O primeiro grupo faz apenas a leitura linear do texto. O segundo, faz duas leituras: a inspecional e a linear. Posteriormente, os grupos apresentam as suas interpretações. De maneira geral, o grupo que fez inicialmente a leitura inspecional terá uma melhor compreensão global do texto.

A leitura linear, por sua vez, pode ser subdividida em dois momentos. Aconselha-se fazer primeiro uma leitura sem interrupções, direta, seguida de um momento de reflexão sobre o material lido. Depois, procura-se fazer uma leitura pausada, com um lápis ou um marcador de textos na mão, sublinhando as partes consideradas mais importantes e procurando entender, no contexto, o sentido de palavras desconhecidas.

A leitura inspecional corresponde a uma forma de processamento descendente do texto, enquanto a leitura linear corresponde à forma de processamento ascendente. Assim, fazendo-se os dois tipos de leitura de um texto, o leitor estará usando o modelo interativo de leitura.

O uso do dicionário

O entendimento de palavras desconhecidas merece considerações à parte. O uso de um bom dicionário é condição importantíssima para a melhoria da qualidade de leitura de um texto.

Leitores experientes nunca dispensam o dicionário, como também não dispensam a leitura inspecional. O dicionário é, ao contrário do que se diz comumente, o “pai dos inteligentes” e não o “pai dos burros”, porque geralmente quem usa o dicionário são as pessoas inteligentes, não as “burras”, que geralmente não o consultam, permanecendo na ignorância. Porém, apesar da importância do dicionário, muitas vezes podemos prescindir dele, pelo menos num primeiro momento. Ao depararmos com uma palavra desconhecida, devemos primeiramente tentar inferir o seu sentido pelo contexto em que foi usada, levantando hipóteses possíveis. A partir daí, devemos testar as hipóteses e só num terceiro momento devemos recorrer ao dicionário, identificando, dentre as diversas acepções de determinada palavra, qual delas é mais adequada àquele contexto.

Práticas acadêmicas de escrita

Até aqui, tratamos especificamente do desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura apenas. Entretanto, outra habilidade é requerida, em geral, dos estudantes universitários: a produção textual. A disciplina que ministramos chama-se, inclusive, Leitura e produção de textos. É necessário, portanto, desenvolver habilidades nessas duas instâncias, tanto da recepção, quanto da produção. Temos investido, sistematicamente, na produção de fichamentos, resumos e resenhas de todos os textos lidos, ainda que o trabalho fique mais lento e, por que não dizer, mais repetitivo e cansativo. Aliás, esse é um aspecto que muitas vezes nos incomoda: pensar que o estudo deve ser pautado, na maioria das vezes, apenas por momentos prazerosos. Obviamente, não podemos descartar o lúdico de nossas vidas, mas em muitos momentos é preciso passar pelas agruras e angústias do trabalho exaustivo, para se obter o prazer de realizar um bom trabalho. Ou seja, para se chegar a uma resenha de qualidade, que nos dá prazer em ler e que por sua vez dá prazer ao seu produtor, de vê-la elogiada, precisamos passar pelo “sofrimento” das várias leituras e das várias tentativas de escrita.

Para realizar um trabalho sistemático de leitura e produção de textos, professor e aluno devem estar dispostos a repetir tarefas tantas vezes quantas forem necessárias. Ler e reler, escrever e reescrever. Mas não se podem realizar essas leituras e escritas de maneira

mecânica, é preciso realizá-las como atos cognitivos que são, atos pensados, refletidos, monitorados por nosso processador cognitivo geral o tempo inteiro.

O trabalho que temos realizado com os alunos consiste, então, nas várias leituras de um texto, seguidas de discussões em sala de aula, em que podemos compartilhar nossas dúvidas sobre o texto, nossas opiniões. Posteriormente, cada aluno produz um fichamento, registrando, numa folha de papel, as principais ideias do texto a partir de suas leituras. O professor deve ficar muito atento na leitura dos fichamentos dos alunos, porque, apesar de o texto ser o mesmo para todos, os fichamentos serão diferentes, conforme os conhecimentos prévios e as histórias de leitura de cada um dos alunos, que têm formas idiossincráticas de receber aquele texto. Uma vez lido e corrigido o fichamento, parte-se para a produção de um resumo do texto. Em geral, aconselho que não se vá mais ao texto original, mas apenas ao fichamento. O resumo deve ser um texto bem articulado, com princípio, meio e fim. O resumo deverá ter autonomia com relação ao texto-matriz. O resumo deve ser suficiente em si mesmo para que o leitor compreenda o sentido global do texto-matriz e só recorra a ele caso sinta necessidade de aprofundar-se naquele assunto. Assim funciona a leitura de resumos de artigos científicos na pesquisa científica. Assim agem os profissionais da pesquisa ao selecionarem a sua bibliografia. O resumo deve se ater basicamente ao que é dito pelo texto-matriz, sem expressar a opinião de quem resume. Só num terceiro produto, que é a resenha, aparecerá a opinião do leitor. Assim, ao resumo, solicitamos aos alunos que acrescentem um ou dois parágrafos, comentando o texto, avaliando-o, criticando-o. Chamamos a atenção, inclusive, para o uso dessa palavra: crítica. Crítica não é necessariamente algo negativo. Uma crítica pode ser positiva ou negativa e um bom leitor é aquele que percebe tanto pontos positivos quanto negativos em um texto.

Creemos que um investimento sistemático na produção desses três gêneros textuais: fichamento, resumo e resenha, é de suma importância na formação de leitores proficientes e críticos, que são capazes de reconstruir um dos possíveis sentidos globais de um texto e de [se](#) posicionar criticamente com relação a ele, podendo estabelecer relações entre texto e contexto e entre um texto e outros textos. Todos os textos produzidos pelos alunos são posteriormente agrupados em uma pasta a qual chamamos portfólio. Assim, ao final de uma

etapa de trabalho, o aluno tem condições de rever aquilo que produziu, avaliando o seu próprio desenvolvimento.

Em 2004, a Parábola Editorial colocou no mercado dois novos livros, *Resumo* e *Resenha*, coordenados por Anna Rachel Machado. Esses dois livros, que constituem uma espécie de livro didático para o ensino de graduação, têm-se mostrado bastante úteis nas aulas, pois trazem coletâneas de resumos e resenhas que circulam pelos jornais, revistas e internet, dentre outros suportes. Assim, podemos comparar os diferentes tipos de resumos e resenhas, com suas especificidades: estruturas, objetivos, suportes, linguagens, públicos-alvo.

Contrato de leitura

Ainda não temos experiência com a prática do **contrato de leitura**, sugerido pelos professores Marlene Carvalho e Maurício da Silva, num interessante artigo publicado na revista *Ciência Hoje* intitulado “Como ensinar a ler a quem já sabe ler”, em 1996. Trata-se de uma experiência realizada em cursos de pós-graduação, mas que, devidamente adaptada, pode ser também realizada em cursos de graduação.

A prática consiste na seleção de textos de leitura pelo próprio aluno, a partir de uma bibliografia mais ampla sugerida pelo professor. Assim, o aluno não terá de fazer as leituras obrigatórias a partir da escolha do professor, mas terá oportunidade de escolher as suas próprias leituras. À bibliografia ampla sugerida pelo professor, o aluno/leitor também poderá acrescentar novos textos, a partir de uma pesquisa prévia, sob orientação do professor. Assim, de comum acordo, conforme a especificidade da disciplina e também conforme os interesses e objetivos do próprio aluno, um rol de textos a serem lidos durante o semestre será negociado. A partir de suas leituras, o aluno produz um relatório, que não é um mero resumo daquilo que foi lido, mas um texto crítico em que o leitor se posiciona em relação às suas leituras. É importante que o professor proponha ao aluno perguntas-chave sobre o conteúdo e o modo de ler: o que o autor do texto lhe diz? Mas em contrapartida, que também proponha: O que você tem a dizer ao autor do texto? Como o texto x se

relaciona com o texto y sobre o mesmo assunto? Qual a diferença de abordagem? Qual o grau de complexidade de cada um? Quais os objetivos de cada um? Mas também que o aluno seja capaz de responder: quais foram as minhas expectativas com relação ao texto x e ao texto y? como eu consegui relacionar os dois textos? Quais foram os meus objetivos de leitura?

IV - Infelizmente, a leitura errada existe

Por fim, é preciso tratar de uma última questão, que tem gerado muita polêmica. Embora as teorias mais recentes da leitura valorizem bastante o papel do leitor na tríade autor-texto-leitor, é necessário não perder de vista que o texto ao mesmo tempo em que oferece pistas que se abrem para vários caminhos, também oferece certas restrições, não podendo, assim, o leitor fazer a leitura que quiser. Dessa forma, ainda prevalece a ideia de leitura equivocada ou, usando um termo que a Linguística abomina, existe o “erro de leitura”. Quando, numa situação de ensino, for detectado um “erro de leitura” é importante que cada um dos leitores fundamente a sua interpretação com elementos do texto e explicita que tipo de inferências, raciocínios e/ou relações com os conhecimentos anteriores foram estabelecidos, a fim de que se chegue a um possível denominador comum. Vale lembrar **que o professor, mesmo tendo**, em geral, maior experiência com o assunto, nem sempre será aquele que fará a leitura mais pertinente. Aliás, as leituras mais pertinentes costumam ser, na verdade, o resultado das leituras dos diferentes leitores. Daí a grande importância da leitura partilhada (ou compartilhada).

Referências bibliográficas:

BATISTA, Antônio A. G. Sobre a leitura. *Em aberto*. Brasília, v. 10, n. 52, out./dez.991. p. 1-30.

CARMAGNANI, Anna Maria. Relendo os modos de ler a leitura. *Contexturas*; ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo - ALIESP, 1, 1992.

CARVALHO, Marlene de e SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 121, p. 68-72, 1996.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 6, 1967, p.126-135.

GOUGH, P. One second of reading. In: KAVANAGH e MATTINGLY (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, MASS: MIT Press, 1972. p. 331-358.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*; aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*; teoria & prática. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEVY, D. Communicative goals and strategies. In: GIVON, T. (Org.) *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 1979 *apud* CARMAGNANI, Anna Maria. Relendo os modos de ler a leitura. *Contexturas*; ensino crítico de língua inglesa, São Paulo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo - ALIESP, 1, 1992.

LOBATO, Carmen H. M. *Leitura no segundo grau*: a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto. Campinas: IEL/Unicamp, 1995. (Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada)

MACHADO, Anna Rachel (coord..) et al. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

MACHADO, Anna Rachel (coord..) et al. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991. p. 58-77.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*; uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Original em inglês publicado pela primeira vez em 1971).

WALTY, Ivete Lara Camargos. Os sentidos da leitura. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 1, no. 4, jul/ago., 1995. p. 26-33.

TERZI, Sylvia B. Processos de relevância no texto jornalístico: títulos enviesados e tangenciais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (20), jul./dez. 1992. p. 119-131.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.) São Paulo: Ática, 1991. p. 18-29.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.) São Paulo: Ática, 1991.